PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 10 20 MAJA 1931 ROK X

SZKOŁA POLSKA A POLSKIE PSZCZELNICTWO.

Z pośród zasad nauczania szkolnego do najstarszych należy zasada praktyczności. Nie dla szkoły, lecz przez szkołę dla życia powinna odbywać się praca szkolna, by młode pokolenia wyposażyć w możliwie najodpowiedniejsze środki i pomoce, konieczne do sprostania ciężkim warunkom życia codziennego. Kto nauczył się w młodości umiejętnie korzystać tak z dóbr materjalnych jak i duchowych, kto w pogoni za zdobyczami czasu umie współzawodniczyć z powodzeniem z pretendentami do lepszego jutra, kto tem samem przysporzył społeczeństwu wartości moralnych, duchowych i materjalnych, stał się pomnożycielem dóbr narodu i państwa, ten żył, aczkolwiek może niedługo, ale z pożytkiem dla współczesności, tworząc podwaliny pod szczęśliwszą przyszłość jednostek i społeczeństwa. „Zawsze rób, ciebie, nie twój czyn, pokryje grób“. Do kogoż więcej należy słowa te stosować, niż do nauczyciela! Słowa te w obecnych ciężkich warunkach życia szczególniejszego nabierają znaczenia. Łatwo pokona trudności, kto, wyposażony w zmysł praktyczny, użyje odpowiednich środków. Nauczyć dzieci, jak należy sobie radzić w trudnem położeniu, wskazać środki i źródła, mogące przynieść poprawę bytu, to szczytne zadanie nauczyciela. Kto sam sobie umie pomóc, chętnie i dodatnio pomoże i innym. Okazji ku temu nie zabraknie. Na jedną dziedzinę życia gospodarczego pragnę zwrócić uwagę nauczyciela. Jest to nasze pszczelnictwo.

Dlaczego właśnie o pszczelnictwo nam chodzi? — Od należytego postawienia gospodarki pasiecznej należy spodziewać się lepszych warunków pod niektórym względem. Praca około pszczół działa uszlachetniająco na człowieka, pozwala na spędzanie chwil wolnych od zajęć zawodowych przy miłej pracy na łonie przyrody i przynosi niemałe korzyści materjalne. Kto raz skosztował przyjemności w pracy około pszczół, nawet w zmienionych warunkach, powraca do niej i sam pragnie, by i inni wstępowali w szeregi pszczelarzy. Niewtajemniczonym w nowoczesną gospo-

darkę pszczelniczą wypada wyjaśnić, że obecnie można uprawiać tylko pszczelnictwo racjonalne, którego trzeba się koniecznie nauczyć, albowiem w większości okolic Polski nie może być mowy o tradycyjnej pasiece i bartniku. Stało się to wskutek intensywnej gospodarki rolnej, wykorzystującej dziś już każdą piędź ziemi.

Władze szkolne zainteresowały się kwestją pszczelnictwa, pragnąc, by jak najliczniejsze zastępy nauczycielstwa udzielały się w pracy pasiecznej. Dowód tego dało np. Kuratorjum Okręgu Szkolnego Poznańskiego, zarządzając statystykę wśród nauczycieli-pszczelarzy. Wyniki spisu pasiek i jednostek pszczelich Kuratorjum ogłosiło w „Dzienniku Urzędowym“ z dnia 1 VI 1928 r., stwierdzając, że pszczelnictwo nie rozpowszechniło się tak, jakby sobie tego życzyć należało. Śmiem twierdzić, że od czasu ogłoszenia powyższej statystyki mało zmieniło się na lepsze. Jeżeli jednak weźmie się pod uwagę tę okoliczność, że wysoki procent tak członków poszczególnych Towarzystw Pszczelarzy jak i zarządów rekrutuje się z nauczycieli, to współpraca nauczycielstwa na niwie pszczelnictwa jest dość ożywiona. Chodzi jednak o to, by jak najwięcej nauczycieli, zwłaszcza młodszych, poświęcało się tej tak przyjemnej rozrywce dla własnego pożytku i dla dobra społeczeństwa.

Jak zaznaczyłem na wstępie, praca około pszczół w obecnych warunkach wymaga pewnego wyszkolenia. Młody nauczyciel powinien przejść szczegółowy kurs pszczelnictwa w seminarjum, i to praktyczny w pasiece, która powinna należeć do niezbędnego inwentarza szkolnego. Opuściwszy seminarjum a otrzymawszy posadę — choćby nawet niesamodzielną — powinien wejść w kontakt z pszczelarzami okolicznymi, zapisać się do Towarzystwa Pszczelarzy i innych wśród pszczelarzy zainteresować sprawami Towarzystwa, wskazując na korzyści, wypływające z przynależności do zrzeszeń pszczelarskich. Jako członek miejscowego (czy powiatowego) Towarzystwa Pszczelarzy młody nauczyciel będzie się starał pogłębić swoje wiadomości z dziedziny pszczelnictwa, korzystając z podręczników i czasopism zawodowych, do czytania których po opuszczeniu seminarjum ma więcej czasu, a rady i wskazówki starszych i doświadczonych pszczelarzy będzie stosował we własnej pasiece. Nabywszy sam doświadczenia, chętnie będzie się dzielił niem z pszczelarzami czy to w rozmowach, czy to za pośrednictwem prasy pszczelarskiej. Przekonany

o pożyteczności pszczelnictwa dla gospodarki krajowej, nie omieszka zareklamować je w prasie codziennej, zwracając w ten sposób uwagę tak amatorów miodu jak i miarodajnych czynników celem zdobycia dla pszczelnictwa pomocy materjalnej i prawnej. Wdzięczne pole pracy leży nieomal zawsze odłogiem na terenie Kółek Rolniczych po wsiach a w miastach w łonie Towarzystw Przemysłowców.

Propaganda na rzecz pszczelnictwa polskiego odbywa się nietylko w interesie zbytu miodu. Raczej chodzi tu o spopularyzowanie hodowli pszczół jako zwierzątek domowych i o udostępnienie ceny za miód jak najszerszym warstwom ludności. Miód musi stać się tem, czem do chwili obecnej jeszcze nie jest: musi być środkiem odżywczym. Jakkolwiek pszczelarzom nie chodzi bynajmniej o nadmierne zyski, to nie bez obawy dla rozwoju pszczelnictwa polskiego i wytwórczości krajowej przyglądają się znacznemu importowi miodu zagranicznego, przelewającego się rok rocznie przez nasze granice.

Nauczyciel-wychowawca nie zaniedba niczego, by podnieść dobrobyt jednostek i narodu, by się przyczynić do ulżenia dzieciom i ich rodzicom w trudnem nieraz położeniu materjalnem. I dlatego też niezawodnie zainteresuje się życiem pszczoły i jej pracą.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

ZAGADNIENIE KARNOŚCI W WYCHOWANIU. *)

V.

Metodyka karności.

A. KARA W ZWIĄZKU Z FAZAMI ROZWOJU DZIECKA.

Pod względem metody karności można cały ciąg wychowania podzielić na trzy naturalne okresy: okres niemowlęctwa i dziecięctwa, okres chłopięctwa (dziewczęctwa) i okres młodzieńczy (panieństwa).

W okresie dziecięctwa główny cel wychowania stanowi wytworzenie stałych nawyknień, przedewszystkiem praktycznej natury zapomocą odpowiednich ćwiczeń i kojarzeń. W okresie tym przeto główny nacisk musi spoczywać na kształceniu systemu ruchów i zmysłów, a pod względem moralnym na negatywnem zadaniu: usuwania objawów bezcelowych i szkodliwych dla samego

*) Por. *P. S.* Nr. 8, 9.

dziecka i otoczenia, a więc na opanowywaniu elementarnych reakcyj natury animalnej. Wobec braku „instancji wewnętrznej" muszą w wychowaniu tego okresu obok środków pozytywnych stanąć w równym rzędzie czynniki negatywne, zakaz i kara. Sam rodzaj zakazu i kary na tym stopniu musi być jeszcze naogół z natury rzeczy dość elementarny, a zasadzać się przedewszystkiem na ich działaniu otamowawczem, na tym czynniku zatem, który w istocie kary stanowi czynnik „przestrogi". Tu też miejsce na dość znaczne, choć wielce oględne, stosowanie t. zw. „kar naturalnych". (Przez termin ten i pojęcie, stworzone — za przykładem Rousseau'a — przez Herberta Spencera, należy rozumieć kary, polegające na wysuwaniu naturalnych konsekwencyj z przewinień w sensie zarówno fizycznym, jak i moralnym.) *) Mimo poważnych przeciwko „karom naturalnym" zarzutów, można w tym wieku kary te stosować, jako że na stopniu niemowlęctwa wychowanie polega w znacznej części na empirji, a więc na tych „naukach", których sama natura i życie udzielają zapomocą doświadczeń małemu człowiekowi, niedostosowanemu do życia i nie znającemu tajemnic rzeczywistości. Otóż „kary naturalne" nie są niczem innem, jak tylko ujętem w system zastosowaniem tego, co zwykle dzieje się samo przez się. Użycie ich na tym stopniu ograniczają tylko dwa względy: wzgląd na słaby rozwój umysłowy tudzież na zdrowie dziecka.

Okres drugi, chłopięcy, stanowi dalszy ciąg a zarazem wyższy stopień poprzedniego. Celem wychowania moralnego w tym okresie jest pogłębienie bezwiednych nawyknień świadomością etyczną; tu miejsce przedewszystkiem na kulturę uczuć i myśli, tworzących podłoże czynów moralnych. Wobec silnej jednak jeszcze impulsywności żywiołowej w tym okresie wychowawca, oprócz zakładania fundamentów pod przyszłą „wyzwoloną" pedagogję moralną, musi walczyć jeszcze z nieokiełzaniem naturalnych popędów.

Chociaż więc bezwątpienia na pierwszym planie muszą tu stanąć środki wyższego rzędu, jak budzenie pożądań i uczuć, odwoływanie się do miłości i powagi i nawiązywanie do uczuć, które same przez się są jeszcze bez wartości moralnej, jednakowoż dzięki przyrodzonej

*) Por. rozdział: „Rodzaje kar".

temu wiekowi sile animalnej nadają się doskonale do przekształcania i dalszego ich rozwijania w kierunku wolnych popędów moralnych. Albowiem „istota wychowania moralnego — jak mówi Foerster*) — polega na tem, aby najwyższe wymagania zostały wyjaśnione z punktu widzenia tych dążności naturalnych, które są najsilniejsze w danym wieku".

Mimo to wielekroć okaże się na tym stopniu niezbędnem stosowanie kar, jako środków, wypleniających złe popędy a kształcących siłę woli i ducha w panowaniu nad sobą. Tu w wyższej, niż na stopniu pierwszym, mierze kara musi mieć znaczenie nietylko negatywne tj. powstrzymujące, lecz i pozytywne tj. poprawcze. Dyscyplinę na tym stopniu ująćby można mniej więcej jako to, co Herbart w swojej *Allgemeine Pädagogik* nazywa „rządem" *(Regierung)* w odróżnieniu od „karności właściwej" *(Zucht)***), choć oczywiście oba te pojęcia ani u Herbarta ani w praktycznem ich zastosowaniu nie dadzą się ściśle od siebie oddzielić.

Na stopniu trzecim i najwyższym tj. młodzieńczym wysuwa się na czoło pozytywna pedagogja moralna, wyzwalająca wolę z automatycznych obróż przyzwyczajenia, a zastępująca je świadomością zasad moralnych. Na tym stopniu kara — wyjątkowo tylko stosowana — traci coraz bardziej charakter represyjny i staje się dobrowolną pokutą, rodzajem ascezy, ćwiczącej siłę charakteru, słowem, określićby ją można jako akt ekspiacyjny. Do tego rodzaju kary odnosi się to wszystko, cośmy wyżej powiedzieli o karze ze stanowiska pedagogji moralnej. Nieodzownym warunkiem skuteczności takich kar będzie nietylko całokształt wychowania, zmierzający w tym właśnie kierunku, lecz i osoba wychowawcy i jego stosunek do wychowanków, oparty na powadze i miłości. One to obie bowiem wytwarzają ów stan „dobrowolnej zależności uczniów od wychowawcy", który Goethe nazywa „najpiękniejszym stanem" wychowawczym.

To, cośmy powiedzieli o karze, da się analogicznie zastosować i do metody nagród. Skoro najwyższym celem wychowania jest

---

*) *Szkoła i charakter*, str. 35/36 (uwaga) — oraz *Wychowanie i samowychowanie* — passim.

**) „Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend in der Absicht zu bilden, ist Zucht." (Herbart *Umriss pädagogischer Vorlesungen*.)

budzenie silnych i samotwórczych popędów moralnych — dla nich samych, a nie dla jakichkolwiek innych względów poza niemi — to zarówno kara, odwodząca od zła siłą obawy, jako też nagroda, skłaniająca do dobra jedynie nadzieją przyjemnych następstw heteronomicznych, — kryją w sobie w zasadzie to samo niebezpieczeństwo wychowawcze, a mianowicie: podniecanie woli w danym kierunku siłą pobudek obcych, drugorzędnych, a tem samem osłabianie miłości dobrego i woli dobrego. Pomijam oczywiście niebezpieczeństwo przesadnego stosowania nagród, gdyż jest ono dla pedagoga zbyt jasne. Wątpliwości powyższe nakazują ostrożność i rozwagę — zwłaszcza w wychowaniu domowem. W naszych szkołach bowiem o istnieniu nagrody obok kary zapomniano — zdaje się — niemal zupełnie. Przesadna surowość czy obawa o własny autorytet (?), czy też wreszcie właściwa nieraz starszym pedagogom oschłość uczucia, sprawiła, że oprócz cenzur dodatnich praktyczna nasza pedagogja nagród niemal nigdy nie stosuje. Taka powściągliwość jest równie nieodpowiednia, jak przesada.

Natura psychologicznych reakcyj, wywołanych przez nagrodę, pozwala stosować ją, podobnie jak karę, głównie na pierwszym stopniu rozwoju tj. w okresie wczesnego dzieciństwa i w drugim tj. w okresie chłopięctwa, mających za naczelne zadanie: budzenie i umacnianie moralnych nałogów. I tu, jak przy karze, asocjacja czynu z przyjemnemi następstwami wytwarza popędy, które po wypadnięciu ogniw pośrednich tj. owych wyobrażeń pobudzających, mogą ustalić się jako popędy wolne i trwałe skojarzenia czynu dobrego z uczuciem przyjemnem. Na tych stopniach i jakość nagród musi odpowiadać — znowu analogicznie z karą — wielkości i rozwojowi umysłowemu dziecka tj. przeobrażać się w kierunku coraz większego uduchowienia. Na stopniu najwyższym zarówno metoda kar, jak i nagród (ta ostatnia nawet wcześniej) powinna ustępować coraz bardziej miejsca samodzielności moralnej ucznia. Wzrok, gest, słowo — powinny w idealnym stanie rzeczy stanowić w tym okresie cały arsenał dyscyplinarny wychowawcy, wystarczający mu do osiągnięcia celów wychowawczych.

W każdym razie przy stosowaniu kar należy pamiętać o następujących dwu względach: 1) że w okresie drugim

i trzecim główna waga spoczywać musi na pozytywnem wychowaniu moralnem, oraz 2) że w każdym wypadku należy wnikać i rozróżniać z całą psychologiczną subtelnością rodzaj motywów przewinienia. Omyłka bowiem w diagnozie pedagogicznej może, podobnie jak w medycynie, pociągnąć za sobą skutki nieobliczalne.

Nie sposób w tem miejscu omówić całego bezmiaru motywów możliwych. Wystarczy sprawę dyscypliny szkolnej postawić na gruncie kształcenia charakteru i przejąć się tą zasadą w każdym konkretnym wypadku. (D. C. N.)

Warszawa. Dr. Józef Mirski.

O KORZYSTANIU Z PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH.

Współczesna metodyka żąda, aby nauczyciel przedstawił materjał wszechstronnie z wszystkiemi jego zjawiskami, poddając go o ile możności obserwacji dzieci. Wślad za ulepszoną metodą nauczania pospieszyły podręczniki szkolne. Zauważyć się jednak daje, że tych doskonałych pomocników, raczej wartościowych pośredników, czy przewodników nie wykorzystuje się odpowiednio w obawie, żeby się nie zbliżyć do tak potępionego „kucia". Wobec tego podręczniki leżą często odłogiem.

Wzorem w poprawnem mówieniu i pisaniu jest dla ucznia nauczyciel i książka. Pierwszy wzór okazuje się po największej części niewystarczający. Nie każdy nauczyciel może być idealnym wzorem mówienia już to ze względów przyrodzonych, już to z tego powodu, że u większości osobników zostają wyraźniej w pamięci obrazy widzianych wyrazów niż słyszanych. Jeżeli chodzi o pisownię, to nauczyciel mniej ma sposobności nauczyć niż książka, bo pomocą w przyswajaniu i przechowaniu obrazów wyrazów jest prawie zawsze pamięć wzrokowa. Książka jest tym milczącym, nie nużącym się poradnikiem, do którego zawsze można się uciekać.*)

*) „Uczymy się pisowni słuchem ale bardziej jeszcze wzrokiem. Mamy na to dwa dowody: Pierwszego dostarczają nam doświadczenia Belota, który porównywał pisownię grup uczniów: pierwsza uczyła się postrzeganiem wzrokowem, druga słuchając sylabizowania nauczyciela. Okazało się, że uczniowie pierwszej grupy piszą ortograficzniej, robią 65% błędów w tych samych warunkach, w których uczniowie drugiej grupy robią 72%. Drugiego argumentu dostarczają niewidomi; są oni nierównie inteligentniejsi od głuchoniemych, a jednak piszą mniej ortograficznie od nich. Dlatego, że się pisowni nie uczą wzrokiem. Skłaniamy się więc do przypuszczenia, że uczniowie, którzy piszą ortograficzniej, a skądinąd stoją zewszechmiar narówni z innymi, mają nie-

Stwierdzone zostało zjawisko, że obecnie mimo mozolnej pracy nauczycieli wypracowania dzieci roją się od błędów ortograficznych, styl naogół uderza suchością a słownik ubóstwem. Zbyt jednostronnie i ślepo bez własnego krytycyzmu postępują nauczyciele za hasłami nowych metodyków, a co gorsza komentarze niezawsze są ścisłe. Jeśli Jeleńska pisze: „Książka dla dziecka nie powinna być środkiem do zdobywania wiedzy. Dziecko poznawać musi świat otaczający bezpośrednio, nie poprzez podręczniki*)" to nie znaczy, że dziecko nie powinno korzystać wogóle z podręczników. Podręcznik nie będzie oczywiście pierwszy zaznajamiał dziecka z otaczającym go światem, tę funkcję oddajmy żywemu pedagogowi, który wniknie w psychikę dziecka i będzie szukał dróg rozmaitych do duszy i umysłu swego ucznia.

Przeznaczenie podręcznika jest inne. Zgodnie z życzeniem najnowszych pedagogów musi nauczyciel przy nauczaniu wprowadzać dziecko życzliwie, z entuzjazmem, z wielką znajomością duszy dziecięcej zapomocą obserwacji, doświadczeń, rozumowania do światów nieznanych. Gdy po tak przeprowadzonej lekcji dzieci materjał opanowały, nauczyciel wywiązał się należycie ze swego zadania, bo wniósł promień swej wiedzy do umysłu dziecka. Ale cel materjalny nie został jeszcze w zupełności osiągnięty, jeżeli nauczyciel na pogadankach lekcję zakończył. Nietylko na języku polskim, ale również w geografji, historji, przyrodzie pamiętać należy, że uwzględniony musi być język i pisownia. Jeżeli ten wzgląd pominiemy, to sama lekcja języka polskiego nie będzie w możności podniesienia stanu wiadomości do należytego poziomu.

Często dzieci swoich podręczników nie znają, nie rozumieją ich treści i te same wiadomości, które słyszały z ust nauczyciela, są w druku dla nich czemś obcem, suchem, trudnem, nudnem, niezajmującem. Często wyrażają się dzieci: „Pana rozumiemy,

---

przeciętną pamięć wzrokową: sama ta pamięć jednak nie wystarcza. Trzeba jej używać z zamiłowaniem i dużo czytać, żeby tym sposobem mieć możność zapamiętania pisowni bardzo wielu wyrazów; czytając bowiem, można się nauczyć nietylko pisowni zwyczajowej ale i gramatycznej, nawet nie znając reguł gramatycznych: stosuje się je bezwiednie. W ten sposób tłumaczymy sobie, dlaczego uczeń może być mocny w rysunkach, a słaby w pisowni. W obu wypadkach może być pamięć wzrokowa, ale używana rozmaicie, więc też i rozmaite korzyści z niej się odnosi". (Binet: *Nowoczesne pojęcia o dzieciach*, str. 229.)

*) Jeleńska: *Metodyka pierwszych lat nauczania*, str. 89.

ale książki nie“. Niech się nauczyciel tem nie chełpi, bo to jest tylko dowód, że nie wykształcił należycie swoich uczniów, wszak wykształcenie polega na opanowaniu słowa i pisma, które jest złotym kluczem do wiedzy. Skoro nauczyciel nie nauczył swoich uczniów korzystać z książek, to jest to równoznaczne z tem, jakgdyby dzieci potrafiły wstąpić do świata wiedzy tylko przy jego pomocy.

Po przerobionej lekcji geografji, np. o Mazowszu, każe nauczyciel wyjąć podręczniki, zaczynając słowami: Teraz przeczytamy sobie, co pan — dajmy na to — Sawicki nam o Mazowszu opowie. Niechaj ten Sawicki nie będzie uosobieniem książki, lecz autorem, który też umie powiedzieć o Mazowszu, ale który może mniej zrozumiale mówi, no ale postaramy się go dobrze zrozumieć. — Ta część lekcji będzie ćwiczeniem językowem i siłą rzeczy ćwiczeniem pamięci wzrokowej.

Dziecko czyta pewną część logiczną. Pytaniami kontroluje nauczyciel, czy jest zrozumiane znaczenie i związek wyrazów i zdań. To nie znaczy, żeby dziecko po czytaniu opowiedziało bezpośrednio po objaśnieniu wyrazów, co przypomina typowe czytanie stataryczne (o tem niżej), lecz główny nacisk kładzie nauczyciel na związek wyrazów i zdań. Dzieje się to drogą pytań o każdy trudniejszy wyraz. Dzieci zaglądają do książek i stylem książki odpowiadają. Tu nastąpią ewentualne objaśnienia. Pytania bowiem i odpowiedzi wyjaśniają najzawilszy styl. O znaczeniu nieznanych wyrazów dowiedzą się dzieci w toku pytań i odpowiedzi, co jest o wiele korzystniejsze aniżeli objaśnianie wyrazów abstrakcyjnie. Nowopoznany wyraz będzie skojarzony ze splotem wyrazów, będzie cząstką myśli przyswojonej i wtedy dziecko łatwiej go zapamięta. Do tak zrozumianej czytanki będą dzieci często wracały zwłaszcza, gdy zechcą odnowić wiadomości. Tak samo postępujemy z przyrodą czy historją.

Jeżeli chodzi o język polski, to bardzo marne stosunkowo rezultaty daje pod względem samego języka typowy szkielet statarycznego czytania. Ażeby faktycznie tchnąć ducha języka w dzieci, nie wystarczą czytanie, objaśnienie abstrakcyjne wyrazów i opowiadanie przez dzieci, które zazwyczaj przytem spaczają język. Tu trzeba wywołać skupienie się dziecka i zwrócić jego

uwagę na pięknie brzmiące wyrazy, na harmonijny ich splot. Dzieje się to w ten sposób, że pytamy się o każdy prawie wyraz, potem ściągamy zdania przez opuszczenie określeń, zawartych w zdaniach, i nanowo rozwijamy. Dziećko tu spostrzega zależność wyrazów i zdań od siebie i wczuwa się w logiczny ich związek. Nieznane wyrazy nie przedstawiają trudności, bo na tle zrozumianej myśli wyjaśnią się rychło.

Ponieważ właśnie wskazałam na ważną rolę, jaką odgrywa główny, (że tak powiem) podręcznik tj. Czytanki, pozwolę sobie wkońcu przedstawić urywek konspektu statarycznego czytania ustępu. Jako temat wybrałam czytankę, zawartą w Wypisach polskich na kl. I Boguckiej i Niewiadomskiej pt. *Jezioro w lesie*. Jest to opis, wyjątek z pism H. Sienkiewicza.

Po wstępie, który przypomni, czy też wyjaśni, co to jest jezioro wogóle, nadmienię, że bardzo malownicze jezioro widział znakomity pisarz Henryk Sienkiewicz, a ponieważ pięknie umiał mówić, opisał nam to jezioro tak, jak naprawdę wyglądało. Dzieci czytają:

„Dokoła polanki, jak okiem dojrzał, ciągnął się mur ciemnych sosen i gęstwi leśnej. Mur ten przerywał się w jednem miejscu i, idąc wdal, na kształt korytarza rozszerzał się coraz bardziej“.

Dla uzmysłowienia polanki i muru sosen dokoła niej naszkicuję ją na tablicy, mówiąc: naszkicuję przy lesie łąkę, którą dlatego, bo znajduje się wśród lasu, nazwiemy polanką. Dokoła polanki ustawię sosny, to znaczy takie drzewa szpilkowe. Te sosny staną tak gęsto, że utworzą jakby mur (tu znaczenie przenośne). Dzieci potem, wodząc ręką po szkicu, powtarzają za autorem: „Dokoła polanki, jak okiem dojrzał, ciągnął się mur ciemnych sosen i gęstwi leśnej“. Przerywanie się muru i rozszerzenie korytarza uzmysłowię również na rysunku, poczem dzieci znowu powtarzać będą za autorem. Czytamy dalej:

„W korytarzu i rozszerzeniu bełkotały fale jeziora i opłókiwały brzeg polanki“.

Przypomnę, jaki głos słychać przy bełkotaniu wody i tu nasunie się zjawisko onomatopei, ale terminu tego nie dam. Pojęcie o fali zrodzi się przy wyobrażeniu bełkotania, bełkoczą kłęby wodne, które nazwiemy falami, te kłęby opłókują brzeg polanki. Teraz dziecko powtarza za autorem: „W korytarzu i rozszerzeniu bełkotały fale jeziora i opłókiwały brzeg polanki“.

Następne zdanie jest złożone; składa się z trzech zdań, z których ostatnie obfituje w mnóstwo określeń. Przewiduję tu trudność w wybrnięciu ze splotów zdań i wyrazów, i dlatego wydzielę naprzód dwa zdania proste i jedno rozwinięte, by dzieci uchwyciły wątek myśli.

„Jezioro było rozległe, bo drugi koniec jego prawie że ginął w oddaleniu i chyba jak przez mgłę można było dojrzeć czerwony dach i wieżyczkę stojącego na drugiej stronie kościoła i czarną opaskę lasu, zamykającą niedaleko za kościołkiem horyzont".

1) Jezioro było rozległe. 2) Koniec ginął. 3) Dach i wieżyczkę kościoła, stojącego z drugiej strony jeziora, można było widzieć tylko jak przez mgłę. Dzieci zdają sobie już sprawę ze związku tych zdań. Potem rozwijają zdania przez określenia a więc, że drugi koniec ginął w oddaleniu, że dach tego kościoła był czerwony, że opaska (przenośnia) lasu zamykała horyzont. Za czem? (Za kościołkiem.) Gdzie? (Niedaleko.) — Operowano tu wyrazami autora, słownik się wzbogacił, obrazy wyrazów utkwiły w pamięci tak wzrokowo jak i słuchowo. Dzieci powtarzają za autorem tak, jak mówił. Czytamy dalej:

„Sosny z wysokich i piaszczystych brzegów przeglądały się w jeziorze niby w zwierciadle, więc zdało się, że drugi las jest w toni. A kiedy kołysał się las na ziemi, zdawał się szumieć i w wodzie; kiedy zaś wśród ciszy powietrznej tkwił nieruchomie, wówczas i w gładkiej, niepomarszczonej toni każda igiełka sosny rysowała się wyraźnie, a pnie szły prosto, niby szeregi kolumn, idąc gdzieś daleko, daleko w nieskończoność".

Omawiam położenie sosen. Szkicuję to położenie, (wysokie, piaszczyste brzegi są dzieciom znane z nauki geografji) porównuję jezioro do zwierciadła, sosny w tem zwierciadle się przeglądają i widać drugi las w toni. Toń — wyjaśnienie wyrazu, wyrazy pochodne, słyszane przenośnie. Las się kołysał na ziemi. Dzieci demonstrują ruch lasu. Zdaje się szumieć i w wodzie. Las tkwił nieruchomie. Dzieci demonstrują. — Dlaczego autor użył wyrazu *tkwił?* Kiedy słyszałeś taki wyraz? Spróbujmy użyć innego wyrazu, jak to teraz brzmieć będzie? Jak ładniej? Toń niepomarszczona, gładka, wyrazy pochodne. Dlaczego? Kiedy toń jest gładka? W toni się rysowały igiełki sosny. Dlaczego autor użył wyrazu *rysowały?* Znaleźć inne wyrażenie. Porównać. Które stosuje się najlepiej? A więc powtórzyć za autorem.

„Środkiem jeziora fala w dzień odbijała słońce, rankiem i wieczorem zorzę, nocą księżyc i gwiazdy, a wydawała się tak głęboką, jak wysoko nad nami jest sklepienie niebieskie, ze słońcem, zorzą, księżycem i gwiazdami."

Tu skupia się uwaga około fali, która odbija słońce, zorze, księżyc i gwiazdy. W tem zdaniu przewiduję trudność uchwycenia podmiotu od początku do końca. Przeto dzieci wydzielają: podmiot, orzeczenie i przedmioty. Fala odbijała słońce, zorze, księżyc i gwiazdy. Kiedy? Co się wydawało? Dzieci zdanie na nowo rozwijają i rozumieją sens. Czytanie skończone. Dzielimy czytankę na trzy obrazy. Dzieci opisują je, powtarzając za autorem. Zanotowane wyrazy nieznane polecam włączać do odnośnych zdań w celu przekonania się, czy potrafią należycie wyrazy nowo poznane zastosować. Polecam nauczyć się tej czytanki w domu starannie i dokładnie, t. zn. by używali prawie zawsze i wszędzie wyrażeń autora. Słownik i pisownia zostały wzbogacone.

Od czasu do czasu może nauczyciel okazać wzruszenie przez uwagę: „Jak Sienkiewicz ładnie mówi! Czyż nie pragniemy mówić jak on?“ Tu nauczyciel cytuje piękne urywki. Uwaga dzieci będzie skierowana na właściwą drogę i skądinąd w duszy dziecka odezwie się echo dźwięku z tej symfonji słów Sienkiewicza. W dziecku, bawiącem się nad wodą, wypłyną na mocy skojarzenia piękne słowa wielkiego mistrza

... „wówczas w gładkiej i niepomarszczonej toni każda igiełka sosny rysowała się wyraźnie“.

Często dziecko różne momenty skojarzy z urywkami czytanek i to będzie znaczyło, że dusza z językiem się zżyła, a to jest najważniejsze. Nie wolno nauczycielowi przyjmować opowiadania w każdej formie, niech zwróci uwagę uczniów na to, że dbać powinni o język piękny.

Napróżno usiłujemy prawidłami pisowni i rozumowaniem zmniejszyć ilość błędów. Język i ortografja są nieczułe na rozumowania i logiczne wnioski. Widzimy w takich wypadkach niewielkie rezultaty. Na kształcenie języka i poprawność pisania wpłynąć może najwięcej dobry przykład i naśladowanie. Rzecz inna, że znajomość gramatyki i zasad pisowni jest niezbędna dla wyjaśnienia wątpliwości. A tak jak przy uczeniu się języka jest m. zd. zbyteczne rozumowanie, tak konieczne jest ono przy uczeniu się gramatyki.

Wysokie Mazowieckie (woj. warszawskie.) A. Friedmanówna.

O WYTWARZANIU POMOCY SZKOLNYCH NA LEKCJACH ROBÓT.

Nauka ma być poglądowa i zaprawiać uczniów do samodzielnej pracy. Stosowanie tych zasad wymaga zaopatrzenia szkoły w liczne pomoce naukowe. Niewystarczające środki finansowe często uniemożliwiają szkole nabycie dostatecznej ilości przyrządów, modeli, tablic itp. Stąd rodzi się potrzeba szukania nowych dróg, prowadzących do usunięcia tych niedomagań.

Program nauki przeznacza w VI i VII oddz. szkoły powsz. 4 godziny tygodniowo na roboty ręczne. Zależnie od warunków miejscowych nauczyciel ma do wyboru dwie ewentualności. Jeżeli znajdzie narzędzia i materjał szkolny, może przerobić systematycznie ćwiczenia slöjdowe, oparte na systemie szwedzkim, czyli wyprodukuje stosy podpórek do kwiatów, drewnianych zębów do brony, etykietek, wieszadełek, trzonków do młotka, szufelek do kaszy itp., które sprzedać trudno a zużytkować na terenie szkoły można tylko w ograniczonych rozmiarach. Jeżeli natomiast budżet szkolny nie przewiduje funduszów na materjał do robót, dzieci przynoszą z domu takie drzewo, na jakie je stać i każde robi, co chce. Nauczyciel jest wtedy tylko doradcą technicznym, wartość pedagogiczna nauki robót ręcznych obniża się bardzo znacznie.

Poświęcenie znaczniejszej liczby godzin robót ręcznych w VI i VII oddz. na konstruowanie najprostszych i najpotrzebniejszych w szkole powszechnej pomocy naukowych do fizyki, geografji, rachunków itp. nie jest wprawdzie ostatecznem rozwiązaniem zagadnienia, lecz częściowo zaradza wyżej omówionym trudnościom.

Takie pomoce naukowe będą miały swe złe i dobre strony. Bezwątpienia będą one zwykle mniej estetycznie wykonane od fabrycznych, chociaż starać się będziemy usilnie o nadanie im możliwie najpiękniejszego wyglądu. Będą one wprawdzie mniej precyzyjne od wykonanych przez wyspecjalizowaną wytwórnię, ale zdaje mi się, że wada ta nie będzie zbyt wielka, gdyż o precyzyjne pomiary w szkole powszechnej chodzić nie może.

Zato pomoce naukowe, sporządzone własnemi środkami przewyższają fabryczne pod kilku względami.

1. Są tańsze, więc szkoły mogą je posiadać. Bez nadzwyczajnych wysiłków może sobie pozwolić na nie każda jednoklasówka przy dzisiejszym budżecie.

2. Każdy starszy uczeń będzie w stanie wykonać samodzielnie własną kopję przyrządu i będzie mógł dowolnie eksperymentować nią także poza szkołą, do czego nie nadają się często pomoce fabryczne, bo skomplikowana ich budowa odstrasza młodych konstruktorów.

3. Wiemy o tem dobrze, że dzieci lubią „majstrować" koło przyrządów i nieraz je psują. Jest to popęd naturalny, wypływający z wrodzonej ciekawości, bardzo cenny dla pedagoga; to też tłumić go nie należy, o ile dzieci (co się zdarza rzadko) nie niszczą pomocy naukowych umyślnie i bezmyślnie. Nie powinniśmy dziecku przeszkadzać w badaniu, jednak nie możemy pozwolić na uszkodzenie drogo zakupionych przyrządów. Przedmioty, wykonane w szkole, może uczeń dowolnie rozbierać i składać a choćby przy tem manipulowaniu coś uległo zepsuciu, strata będzie minimalna, bo materjał, przynajmniej częściowo, da się zwykle zużytkować powtórnie. Tak zczasem, po oswojeniu się dziecka z prymitywnym przyrządem, możemy mu dać bezpiecznie do ręki inny, skomplikowany, droższy i precyzyjny.

4. Ideałem byłoby takie zaopatrzenie szkoły w pomoce naukowe, aby każdy uczeń, lub przynajmniej każda grupa, złożona z czterech uczniów, miała osobny przyrząd. Na przyrządy fabryczne zdobyć się mogą tylko szkoły bogate. Wiele lekcyj, opartych na samodzielnej pracy ucznia, uda się przeprowadzić tej szkole, która umie wyrabiać sobie najprostsze przyrządy własnemi środkami.

5. Wreszcie zjawiska, wywołane przy pomocy skomplikowanych przyrządów fabrycznych, wnoszą zawsze m. zd. wrażenie sztuczności. Często dzieci nie potrafią odszukać ich odpowiedników w otaczającej przyrodzie. Uwagę ucznia przykuwa nieznana konstrukcja przyrządu a nie zjawisko.

6. Między dzieckiem a wykonanym przez nie przyrządem powstaje pewien szczególny stosunek uczuciowy, stosunek twórcy do dzieła, który sprawia, że uczeń inaczej patrzy na termometr, zrobiony przez niego np. z rurki szklanej i zafarbowanej wody. Jest to uczucie dumy, wiary we własne siły i zaufania do wartości,

zdobytej w szkole wiedzy. Przedmiot kupiony nigdy nie interesuje ucznia tak bardzo, jak wyrób własny.

Wytwarzanie pomocy naukowych własnemi siłami kształci także poczucie piękna. Wprawdzie przyrządów nie potrzeba rzeźbić ani malować, muszą one jednak łączyć celowość wykonania z estetyczną formą zewnętrzną.

Spotkałem się z zarzutem, że np. pompa, zrobiona przez uczniów z cylindrów do lampy, jest tylko o połowę tańsza od szklanej, dostarczonej przez fabrykę, psuje się łatwo i sprawia nauczycielowi wiele kłopotu na lekcji. Odpowiedziałem, że celem robót nie jest produkcja pomp zdatnych do użytku, jakkolwiek ambicją naszą powinno być sporządzanie przyrządów ssących i tłoczących wodę bez zarzutu. Gdybyśmy wszyscy chcieli tylko kupować gotowe artykuły, niebawem nikt u nas nie umiałby ich wogóle fabrykować. Nawet fabrykant psuje materjał na pierwsze próby, które wypadają drogo. Szkoła rozwija zmysł twórczy, lecz nie jest wytwórnią, — to też oceniać trzeba rozrost sił umysłowych i fizycznych u młodzieży, ten produkt główny, a nie wartość pieniężną zrobionych przedmiotów, będących produktem ubocznym, spożytkowanym według wskazań ekonomji.

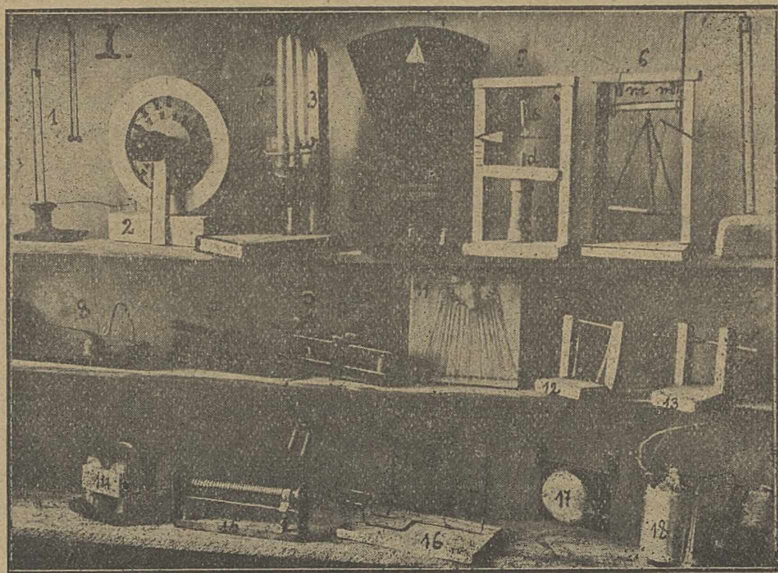
Wyrób pomocy szkolnych nie wyklucza bynajmniej innych robót slöjdowych. Przeprowadzenie ćwiczeń, usystematyzowanych np. według wskazówek F. Wojnarowicza lub innych, jest możliwe tylko w zakładach, dysponujących odpowiednio urządzoną salą. Szkoły uboższe, z połączonemi oddziałami, pozbawione narzędzi i materjału, muszą z konieczności dopuścić do tego, aby każdy uczeń pracował indywidualnie, albo aby poszczególne grupy obrabiały równocześnie różne przedmioty, lub wreszcie, aby dzieliły pracę i uskuteczniały ją wspólnemi siłami. System ten zresztą nie jest pozbawiony pewnych swoistych, dodatnich walorów wychowawczych, chociaż narusza dyscyplinę i porządek w klasie.

Oczywiście wszystkie te pomoce szkolne możnaby uszeregować w systematyczny kurs robót np. na wzór slöjdu szwedzkiego, według trudności ćwiczeń. Nie czynię tego na tem miejscu, bo uważam, iż żaden nauczyciel nie mógłby naśladować ślepo takiego „wzoru" ze względu na konieczność przystosowania się do miejscowych warunków i potrzeb danej szkoły. Metoda pracy nie wymaga również żadnych zmian.

Nakoniec jeszcze jedno zastrzeżenie. Mówiąc o samodzielności ucznia w sporządzaniu pomocy szkolnych, nie mam na myśli zupełnego pozbawienia go porady nauczyciela. Jeżeli nauczyciel musi się uczyć, jak zrobić przyrząd, tem bardziej uczeń nie obejdzie się bez wydatnych ułatwień ze strony wychowawcy. Nie mamy prawa żądać od ucznia, aby bez naszego współudziału zrobił np. telegraf Morsego, gdyż wymagalibyśmy właściwie, aby uczeń wynalazł taki aparat. Gdyby tak łatwo małe dzieci mogły robić wynalazki, ludzkość nie czekałaby na nie przez wieki całe. Również uważam zą absurd wyciąganie z dzieci pytaniami pseudo-heurystycznemi szczegółów, dotyczących np. budowy pompy rtęciowej Sprengla. Uczeń zrobi wiele, ale trzeba mu narysować lub powiedzieć, co i jak ma zrobić, poza tem ma otwarte pole do własnych pomysłów.

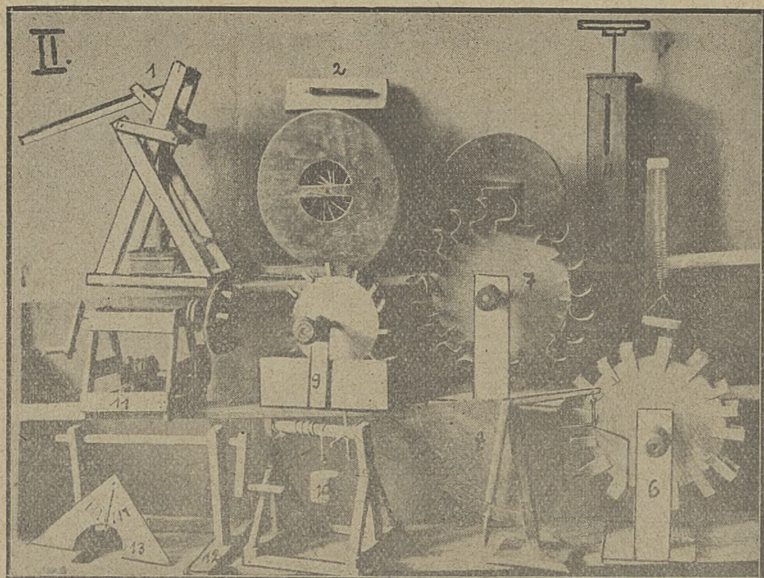
*

Jakie pomoce szkolne można wykonać na lekcjach robót?



W uzupełnieniu swoich wywodów pozwalam sobie osobno przedstawić plon pracy około pomocy szkolnych w własnej szkole. Przyrządy, widoczne na rycinach, zostały wykonane przez uczniów VI i VII oddziału szkoły po-

wszechnej, posiadającej w pracowni robót ręcznych 4 strugi, 5 tarników, 10 pilników, 3 piły, 4 świderki, 3 młoteczki, 11 noży, 5 śruboskrętów, 8 piłeczek, 1 toczydło i 1 warsztat stolarski. Jak widać z powyższego zestawienia, liczba narzędzi jest daleka od wystarczającej dla klasy, liczącej około 35 uczniów. Podobne prace robiły także dzieci w szkole 3-klasowej na wsi, gdzie było przeciętnie 20 uczniów ale więcej narzędzi; to też wykończenie przedmiotów było lepsze i estetyczniejsze.



Nie podaję drobiazgowych opisów ani dokładnych rysunków, lecz wskazuję na same zdjęcia fotograficzne, bo tak jest m. zd. najekonomiczniej, gdyż na pięciu rycinach mieści się ponad 70 prac, a żaden z przedstawionych przedmiotów nie jest znów tak doskonale obmyślany, aby w nim nic już poprawić się nie dało. Przeciwnie, niejednokrotnie miałem sposobność przekonać się, że koledzy, którzy oglądali te „pierwowzory", prześcigali je wnet daleko w pomysłowości wykonania. Każda rzecz — jak twierdzi Ford — da się zrobić inaczej i lepiej.

Zdaje mi się, że nie wymagają żadnych objaśnień na reprodukcji:

Ryc. I Nr. 1 wahadełko elektryczne, Nr. 7 igła magnetyczna, Nr. 12 mikrofon Hughesa, Nr. 13 łuk elektryczny, Nr. 18 ogniwo Leclanche'a, Nr. 19 elektro-magnes, Nr. 16 aparat Oersteda.

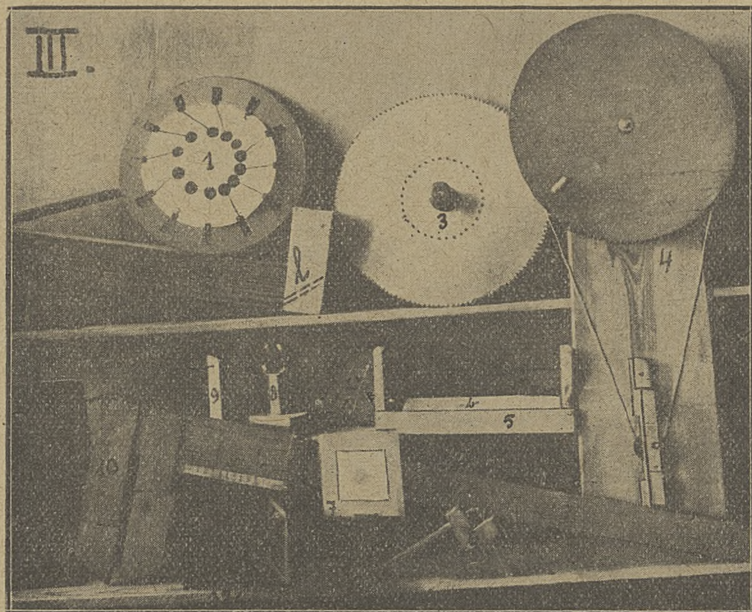
Ryc. II Nr. 2 libella, Nr. 4 i 5 wagi sprężynowe, Nr. 6 i 7 koła wodne nasiębierne i podsiębierne, Nr. 10, 11 i 12 kołowroty, Nr. 8 waga listowa, Nr. 13 poziomnica.

Ryc. III Nr. 4 wirownica (pas gumowy), Nr. 7 fotometr, Nr. 8 podstawka do soczewek, Nr. 11 ekran z tektury (biały na jednej stronie, czarny na drugiej). Nr. 3 syrena (z tektury lub blachy cynkowej), Nr. 10 miara suwakowa z nonjuszem.

Ryc. IV Nr. 13 ciemnia optyczna, Nr. 14 waga dziesiętna (również Ryc. V Nr. 1), Nr. 16 kołowrot.

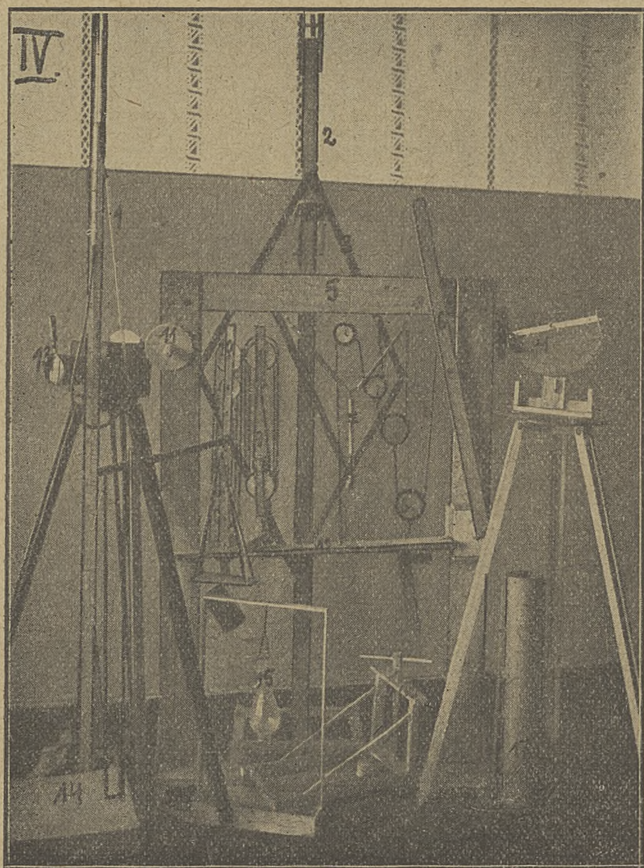
Ryc. V Nr. 5 bąk, Nr. 6 waga sklepowa, Nr. 7 łata miernicza (2 m. długa), Nr. 11 statyw, Nr. 12 waga rzymska, Nr. 3 termometr z probówki i rurki, napełnionej zabarwioną wodą.

Następujące przyrządy opisane są obszerniej w literaturze, podanej w nawiasach:



Rycina I Nr. 3 Przyrząd do elektrolizy (Duchowicz: *Przeróbka i obróbka szkła*, wyd. Kotuli w Cieszynie, Samouczek techniczny Nr. 44). Nr. 4 Galwanometr (Moycho - Kozicki: *Fizyka i chemja*, albo czasopismo *Roboty Ręczne*, Warszawa), Nr. 6 Elektromagnesy (Katalog III firmy „Otus", strona 32). Nr. 8 Przerywacz Neefa, Nr. 14 słuchawka telefoniczna, Nr. 17 mikrofon (Kotula: *Samouczek techniczny* Nr. 4. Zamiast ziarn węglowych można wziąć pocięte węgielki ze starej anodówki, zamiast membrany dwa izolowane od siebie pudełka od pasty. Opis słuchawki telefonicznej: *Przyjaciel Szkoły* Nr. 11 r. 1930). Nr. 11 i 15 Oporniki (Pożaryski: *Elektrotechnika*, cz. I, strona 48. Drucik nikielinowy dostanie się w większych sklepach radjotechnicznych), Nr. 9 i 10 Telegraf Morsego (Kotula: *Samouczek techniczny* Nr. 9). Nr. 5 Amperomierz (Katalog

firmy „Otus" Nr. III, str. 32, poz. 17. Na rycinie literą *s* oznaczono sprężynkę, którą można zastąpić kawałkiem gumy. Na uzwojenia telegrafu, galwanometru, amperomierza, elektromagnesów i przerywacza potrzeba najmniej po 3 m drutu izolowanego, używanego do dzwonków, na słuchawkę zaś i woltomierz do wyższych napięć należy wziąć przeszło 30 m drutu o średnicy 0,5 mm).

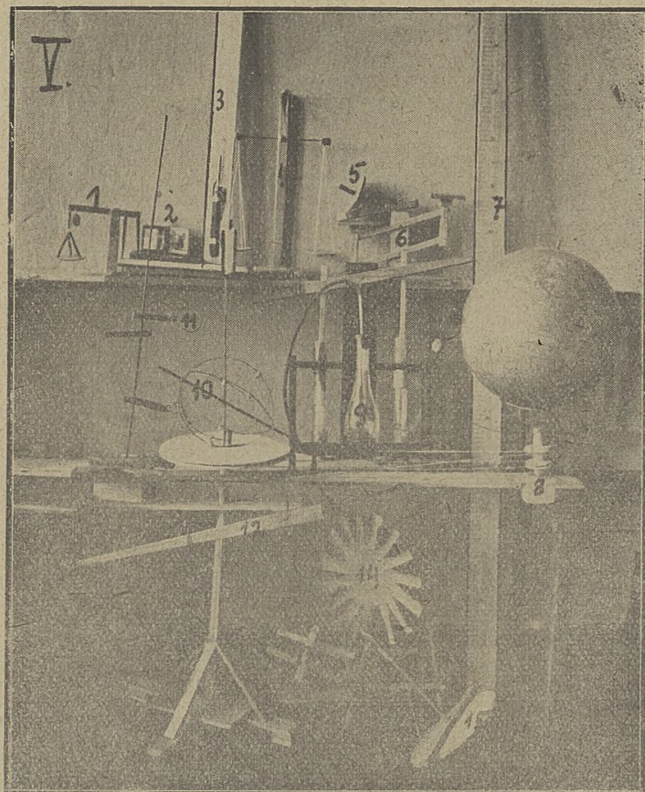


Rycina II Nr. 1 Pompa ssąco-tłocząca, Nr. 3 wentylator, Nr. 9 koło Peltona. (Ph. Hubera *Handbuch der Mechanik.*)

Rycina III Nr. 1 Stroboskop (S. Sowa: *Roboty kartonowe*, str. 16, wyd. Kotuli), Nr. 6 Rozpylacz (Mączkowska-Rychterówna: *Ćwiczenia z przyrody martwej*, ćwiczenie 77), Nr. 9 Przyrząd do wykazania przewodzenia ciepła u metali (Kramsztyk: *Doświadczenia fizyczne bez przyrządów*, str. 92), Nr. 5 Przyrząd do mierzenia rozszerzalności metali (Katalog ogólny firmy

„Urania", str. 39. Literą *b* oznaczono pudełko z blachy cynkowej, *k* knot z barchanu, *d* drut, *w* ruchomą wskazówkę), Nr. 2 Peryskop, jest to rura w kształcie litery *z*, mająca w miejscach, oznaczonych literami *l*, zwierciadła.

Rycina IV Nr. 5 Rama do mechaniki z dźwignią (Nr. 6), blokami (Nr. 8, 9, 10), kołowrotem (Nr. 11), równią pochyłą (Nr. 12) i trzema dynamometrami



(Nr. 7) (Katalog „Urania", str. 29), Nr. 2 Wzrostomierz (Katalog „Urania", strona 19), Nr. 4 Stolik mierniczy z pochyłościomierzem (Katal. „Urania", strona 56 i 58, lub Czyżycki-Huber: *Jak wykonać pomoce naukowe*, strona 28 i 29), Nr. 17 Cylinder do płynów i naczynia połączone (Moycho-Kozicki, j. w. II, strona 71), Nr. 1 Barometr rtęciowy (Moycho-Kozicki, j. w. II, strona 69), Nr. 15 Młynek Seignera (Kramsztyk, j. w., strona 28), Nr. 3 Pantograf (Kotula: *Samouczek techniczny*, nr. 67, strona 8).

Rycina V Nr. 2 Zwierciadła pod kątem („Otus" j. w., strona 15), Nr. 4 Waga szalkowa (Kotula, Duchowicz: *Urządzenie pracowni chemicznej, Samouczek techniczny* nr. 65), Nr. 8 Telurjum („Urania" j. w., strona 60. Koła na osi statywu są osadzone nieruchomo. Pod dużem kołem na lewo ukryte jest

drugie małe kółko. Duże koło ma promień 12 razy dłuższy niż małe kółka. Drut księżyca tkwi w wałeczku, obracającym się luźno na osi ziemi), Nr. 15 Wiertarka (Kotula: *Samouczek techniczny* nr. 62, strona 27), Nr. 10 Przyrząd do wykazania spłaszczenia ziemi, nasadza się na wirownicy lub umieszcza w skonstruowanej umyślnie do tego celu wirownicy. Jest on zrobiony ze stalowego drutu, przylutowanego do osi u góry, ruchomego u dołu, obciążonego na równiku kulkami z ołowiu, Nr. 9 Pompa ssąco-tłocząca z cylindrów do lampy działa sprawnie, o ile jest dobrze uszczelniona. Wodę doprowadzają i odprowadzają rurki szklane, umieszczone w dnach cylindrów. Na końce rurek szklanych nasadza się węże gumowe, zamknięte śrubkami do drzewa, tworzącemi wentyle. Jeżeli środkowy cylinder zamknie się u góry korkiem z rurką, pompa służy za sikawkę pożarną. Do uszczelnienia cylindrów można użyć parafiny, smoły, laku itp., Nr. 13 Znacznik (F. Wojnarowicz: *Nauczanie robót z drewna*, strona 31). Nr. 14 wiatrak i wiele innych znajdzie nauczyciel w Ph. Hubera: *Handbuch der Mechanik, Webers Illustrierte Handbücher*, są to jednak roboty trudniejsze do wykonania.

Przyrząd (Rycina I Nr. 2) jest modelem dynamomaszyny prądu zmiennego, lecz prądu nie daje.

Gniewkowo (woj. poznańskie). Franciszek Hanas.

PSZCZOŁA, JEJ ŻYCIE I PRACA.

(Szkic lekcji z zakresu wychowania gospodarczego.)

1. Co dzieci już wiedzą o pszczołach. Na dwa tygodnie przed opracowaniem materjału nauczania polecamy dzieciom zebranie wiadomości tak o pszczole jak i o pracy pszczelarza. Podajemy im wskazówki, jak i gdzie mogą zebrać odpowiedni materjał. Wypożyczamy dzieciom danej klasy z bibljoteczki uczniowskiej książki i czasopisma, traktujące o pszczole, zwracamy uwagę na ustępy z czytanek szkolnych, polecamy przeglądnięcie czasopism, o ile takie zachowały się po domach, a przedewszystkiem kierujemy dzieci do znajomych wśród pszczelarzy. Nie każde dziecko będzie mogło zebrać dostateczną ilość wiadomości. Po upływie więc pierwszego tygodnia stwierdzamy, czy i w jaki sposób dzieci będą mogły dostarczyć materjału na lekcję. Podzielimy dzieci na kilka grup stosownie do sposobu zdobywania wiadomości. Będą więc dzieci, które przyniosą nam dużo wiadomości wprost od bartników, inne będą zawdzięczały swoje wiadomości lekturze czasopism, inne zainteresują się książkami z bibljoteki szkolnej. Grupy te opracują wśród siebie wiadomości o pszczole i tak przygotowane przybędą na lekcję.

II. Stosowanie obserwacji. Łącznie z poleceniem zebrania materjału zobowiązujemy dzieci do obserwacji życia pszczoły w zakresie wyczytanych czy zasłyszanych wiadomości. Możność obserwowania pszczół przy pracy i pracy człowieka około pszczół będzie sprawdzianem wyczytanych wiadomości. Należy się spodziewać, że dzieci raczej za mało zaobserwują, tak, że wysoki procent nabytych wiadomości z książek i czasopism pozostanie niesprawdzony drogą własnego dociekania w przyrodzie. Dzieci na lekcji oświadczą, ile z tego, co wyczytały lub czego dowiedziały się, mogły sprawdzić osobiście. Będzie to obserwacja wstępna, narazie bez planu, zastosowana do potrzeb gromadzenia materjału. To też polecamy obserwować to tylko, co dzieci wiedzą na podstawie dla nich dostępnych źródeł.

III. Dlaczego pragniemy zająć się pszczołą? Pytanie to stawiamy na początku lekcji. Dzieci odpowiedzą trafnie, że pszczoły robią miód. Wywiąże się pogadanka o miodzie i jego stosowaniu w kuchni i w lecznictwie. Nauczyciel-pszczelarz (i każdy po odpowiedniem zasiągnięciu wiadomości) będzie umiał pogadanką tak pokierować, że wykaże wielki pożytek z pszczelnictwa narazie w kwestji miodu, jako najbardziej przemawiającej. Nie będzie od rzeczy, a sprawie samej przyniesie duży pożytek, jeżeli nauczyciel postara się o prawdziwy miód i pozwoli go skosztować dzieciom, które dotychczas go nie zasmakowały. Dzieci przyznają się chętnie, że miód lubią. Czy jednak mogą go zawsze jadać? — Usłyszymy odpowiedź, że miód jest drogi. Co należałoby uczynić, by miód był tańszy? — Będzie tańszy, jeżeli będzie go więcej. Potrzeba więc więcej pszczelarzy. Dlaczego jednak mało ludzi posiada pszczoły? — Wielu ludzi obawia się pszczół. Dzieci może odpowiedzą, że pszczoły „gryzą“. Nauczyciel sprostuje tę odpowiedź i, nawiązując do niej, powie, że liczba pszczelarzy byłaby większa, gdyby ludzie poznali pszczołę i jej życie. Czy nie warto zapoznać się z życiem pszczół? Dlatego poleciłem wam, dowiedzieć się możliwie najwięcej o życiu pszczół. — Nauczyciel stwierdza, jak daleko dzieci polecenie to wykonały. Dzieci opowiadają i odczytują z zeszytów.

IV. Uporządkowanie zebranego materjału, ponowne dociekania i uzupełnienie wiadomości, nie dających się uzyskać drogą samodzielnej pracy

dzieci. — Zebrany materjał grupujemy około następujących zagadnień: 1. Jak pszczoła wykonuje prace (poza ulem)? — 2. Jak jest odpowiednio zbudowana? — 3. Co robią pszczoły w ulu? — 4. Co robi pszczelarz? — O ile wiadomości są narazie nieścisłe, polecamy ponowną obserwację z zaakcentowaniem zakwestjonowanych szczegółów — do następnej lekcji. Budowę ciała omawiamy z powodzeniem na martwych okazach, których nie brak w pasiece od wczesnej wiosny do jesieni, a których dostarczy nam każdy pszczelarz. Potrzebna lupa, pożądane obrazy, ilustrujące szczegóły, konieczny rysunek. Dzieci zapisują punkt po punkcie do zeszytów i wykonują rysunki odręczne. Do punktu trzeciego jest konieczna obserwacja w pasiece lub w uliku szklanym, umieszczonym przy oknie szkolnem.

W uzupełnieniu wiadomości będzie trzeba dodać niektóre szczegóły z życia pszczół i ich pracy w formie akroamatycznej. Chodzi bowiem o możliwie najdokładniejsze poznanie pszczoły jako przedstawicielki owadów i to ze względu na konieczność zainteresowania dzieci a przez dzieci także rodziców.

V. Zastosowanie w nauce. Zebrane wiadomości powinny posłużyć do ożywienia nauki w innych przedmiotach. Na lekcjach religji będzie można zwracać uwagę na pszczoły jako przykład, ilustrujący dobitnie wszechmądre urządzenie świata i jego mieszkańców do warunków życia. Nauka języka polskiego zyska przez rozszerzenie słowniczka dzieci (ul, kószka, barć, pień, bór a las itp.) i zastosowanie wiadomości w opracowaniach ustnych i piśmiennych. Regjonalizm tak w historji jak i geografji znajdzie oparcie w niektórych z bartnictwa wywodzących się nazwach miejscowości lub części lasów. Nauka o przyrodzie otrzyma wyraźne potwierdzenia zdania, że między światem zwierzęcym a roślinnym istnieje niezaprzeczalna zależność. W nauce rachunków i geometrji będzie można wskazać na ekonomiczne wyzyskanie miejsca na plastrze przez zastosowanie komórek sześciobocznych. Wreszcie nauka robót ręcznych w dziale drzewnym mogłaby sporządzić niejeden użyteczny przedmiot dla pszczelarza oraz zapomocą małych modeli uli przyczynić się do szerzenia zrozumienia dla własnoręcznie budowanych, tanich i praktycznych mieszkań dla pszczół.

Rogoźno (woj. poznańskie). Aleksander Urbański.

KAROL MARCINKOWSKI.

(Lekcja historji na oddz. IV i VI.)

Program ministerjalny wspomina o Marcinkowskim jedynie w materjale dla oddz. VI („Prace organizacyjne Polaków — Marcinkowski, ks. Wawrzyniak"). W oddz. IV jest jednak przewidziany cykl o „działaczach społecznych, uczonych i poetach" i w formie przykładu wyliczeni są: Długosz, Kochanowski, Staszic i inni. Należy to — m. zd. — rozumieć w ten sposób, że szkoła wybiera takiego działacza, uczonego czy poetę, który jest najbardziej związany z okolicą lub daną częścią państwa. Dlatego uważam za wskazane dołączyć do materjału oddz. IV postać Marcinkowskiego. Wprawdzie uwaga we „Wskazówkach metodycznych" o tem, że „nauczyciel opowie choćby o jednym z wymienionych działaczy lub bohaterów", mogłaby nasunąć mniemanie, iż chodzi tylko o wyszczególnione w Programie postacie. Takie stawienie kwestji byłoby niezgodne z założeniami cyklu pogadanek dla oddz. IV oraz stałoby w sprzeczności z przyjętą przez Program zasadą uwzględniania materjału regjonalnego. Zwrot o „wymienionych działaczach" należy położyć na karb usterek, któremi najeżony jest cały program historji.

Jedną z takich usterek wydaje mi się układ pogadanki 23 i 24 (oddz. VI). Program każe mówić wpierw o wzroście potęgi pruskiej, Bismarcku i wojnie francusko-niemieckiej, potem o prześladowaniu Polaków w zaborze pruskim, Komisji kolonizacyjnej, Wrześni i wreszcie o pracy organizacyjnej Polaków, o Marcinkowskim i ks. Wawrzyniaku. Według Programu trzebaby więc mówić wpierw o tem, co się działo w drugiej połowie w. XIX, a potem wracać do pierwszej połowy i omawiać czasy chronologicznie wcześniejsze. Takie ujęcie mogłoby wytworzyć chaos, i dlatego w niniejszem opracowaniu materjał historyczny nie opiera się na pogad. 23 i pierwszej części pog. 24 Programu, lecz sięga bezpośrednio do czasów po kongresie wiedeńskim, a więc czasów, w których żył Marcinkowski (1800—1846).

Krótkiego wyjaśnienia wymaga sposób ujęcia lekcji, mianowicie jedno opracowanie dla dwu oddziałów. Jak Sz. Czytelnicy zauważą, inne przeważnie są wskazówki metodyczne dla oddz. IV inne dla VI, trudno wszakże oddzielić jedne od drugich, gdyż

spaja je myśl przewodnia. I to jest głównie powodem, dla którego nie zamieściłem osobno uwag dla oddz. IV i osobno dla VI. Uważny Czytelnik zorjentuje się bez trudu, korzyść zaś z porównania będzie ta, że uwydatni się różnica międży sposobem opracowania w oddziale IV a VI.

* * *

Nawiązanie. Trudno zgóry powiedzieć, w jaki sposób należy rozpocząć lekcję, gdyż zależy to w wielkiej mierze od warunków miejscowych. Tak np. w Poznaniu doskonałem wprowadzeniem w temat w oddz. IV będzie wycieczka do kościoła św. Wojciecha, gdzie jest grobowiec Marcinkowskiego i tablica pamiątkowa, oglądnięcie Bazaru i wogóle zwrócenie uwagi na to wszystko, co łączy się z omawianą postacią. Wzbudzi to zainteresowanie i dążenie do bliższego zapoznania się z życiem Marcinkowskiego. W oddz. VI można tak samo zorganizować wycieczkę wzgl. przypomnieć o znanych dzieciom zabytkach, związanych z M. a poza tem omówić wypadki w Królestwie Polskiem, np. gwałcenie konstytucji, postać ks. Konstantego, dążenia wolnościowe Polaków, powstania. Stąd już łatwa droga do wysunięcia zagadnienia: Jak w tym czasie było na ziemiach zaboru pruskiego? Pytanie to zapisać na tablicy i nowy materjał przedstawić w formie odpowiedzi. Jeśli przyjmiemy — oczywiście dla oddz. VI — tok Nawroczyńskiego*), wtedy w podanem nawiązaniu mieści się „zetknięcie ucznia z trudnością“ i „sformułowanie podstawowego pytania“.

W innych szkołach (t. zn. poza Poznaniem) nawiązaniem w oddz. VI może być przypomnienie o wypadkach w Królestwie, zaś w oddz. IV zagadnienie: udział Polaków z zaboru pruskiego w powstaniu listopadowem. O powstaniu tem wiedzą dzieci z oddz. III i z tematu o Chłopickim w oddz. IV. O udziale Polaków z innych zaborów nie mówi się najczęściej nic, a przecież u dzieci może powstać pytanie: czy Polacy z Poznańskiego lub Galicji nie pomagali Polakom w Królestwie? Punktem wyjścia do pogadanki, wyjaśniającej to zagadnienie, może być rycina Prauzińskiego w Nr. 9 *Ilustracji Polskiej* (rok 1930) pt. „Karol Marcinkowski opuszcza Poznań, by stanąć w szeregach powstania listopadowego“. Dalsze wypadki z życia Marcinkowskiego

*) Por. lekcję pt. „Jak Polska zatrzymuje parcie Niemców na wschód“. (*Przyjaciel Szkoły*, Nr. 3 z r. bież.).

będą dla dzieci interesujące, więc: pobyt we Francji, w Anglji, powrót do Poznania i działalność w obronie polskości przed zalewem niemieckim.

Gdzie ryciny Prauzińskiego niema, tam można również omówić to samo zagadnienie, t. zn. powtórzyć o powstaniu listopadowem, mówić o Marcinkowskim — jak wyjechał z Poznania itd.

Nowy materjał. W oddz. IV trzeba użyć formy opowiadajacej, więc np. rozwijać nawiązanie tj. wyjazd Marcinkowskiego do Królestwa itd. Nacisk położyć na pracę w obronie polskości: utworzenie Towarzystwa Pomocy Naukowej i organizowanie mieszczaństwa. Forma powiastkowa przemawia do dzieci na tym stopniu najsilniej. Unikać przeciążenia faktami, bo to wytwarza chaos. Styl opowiadania musi być prosty i winien obfitować w wyrażenia konkretne.

W oddz. VI organizacja pracy może być już inna. Uczniowie mogą sami szukać odpowiedzi, więc odczytywać materjał z podręcznika czy innych książek i w ten sposób rozwiązać zagadnienie. Ułatwieniem mogą być pytania, wypisane przez nauczyciela na tablicy, gdyż zakreślają pracy bliższy cel. Przykłady pytań:

1. W jaki sposób chcieli Prusacy zgermanizować Polaków?
2. Jaki cel miało Towarzystwo Pomocy Naukowej?
3. Dlaczego potrzebne było bogate mieszczaństwo?

Niżej podaję kilka uwag o materjale. Sam materjał, tak dla oddz. IV jak VI, znaleźć można w książkach, które podaję na końcu tej pracy.

1. W tej części położyć nacisk na takie np. zagadnienia: usunięcie polskiego namiestnika W. Ks. Poznańskiego, wprowadzenie do szkół języka niemieckiego, nasyłanie niemieckich urzędników, nauczycieli, kupców, rzemieślników; wykupywanie ziemi z rąk polskich i osadzenie kolonistów-Niemców. Chodzi o to, by dzieci zrozumiały na podstawie tego materjału, że system walki, stosowany przez Marcinkowskiego i społeczeństwo polskie, był konieczny.

2. Po takiem przygotowaniu dzieci zrozumieją, na jakiem podłożu powstała walka społeczeństwa polskiego z niemczyzną. Wodzem w tej walce był Marcinkowski. Bez skrupułu użyć można porównania z wodzem armji: jak ten przygotowuje żołnierzy

do bitwy i dąży wszelkiemi siłami do unicestwienia zamiarów nieprzyjaciela, tak i Marcinkowski starał się wynaleźć środki do odparcia zalewu niemieckiego. Środkiem tym było organizowanie społeczeństwa. Tow. Pomocy Naukowej pomagało Polakom w kształceniu się. I tu można drogą wymiany myśli z uczniami wykazać, jakie znaczenie dla polskości miały szeregi Polaków — lekarzy, adwokatów, nauczycieli itd.

3. Dalsza praca Marcinkowskiego polegała na dążeniu do wytworzenia silnego, bogatego mieszczaństwa. Cel tej pracy wyjaśnić drogą dyskusji, biorąc za podstawę omówienie stosunków dzisiejszych, np. czem przeważnie zajmują się mieszczanie obecnie (handel, rzemiosło). Dlaczego Marcinkowski chciał stworzyć bogate mieszczaństwo? Bo bogate mieszczaństwo nie pozwoliło wyprzeć się przez Niemców. Za radą Marcinkowskiego wybudowali polscy kupcy Bazar — ośrodek życia polskiego w Poznaniu (sklepy, sale, hotel). Bez walki orężnej powstrzymali Polacy dążenia Niemców do zgermanizowania ziem polskich. Można dodać o dążeniu niektórych Polaków do wywołania zbrojnego powstania i o tem, jak sprzeciwiał się temu Marcinkowski. Zrazu uwaga ta wywoła zdumienie, dzieci będą odruchowo uważały sprzeciw ten za coś ujemnego. Drogą dyskusji wykazać, że taka walka, jaką prowadziło społeczeństwo z Marcinkowskim na czele, była skuteczniejsza: nie wymagała rozlewu krwi, a dążenia germanizacyjne hamowała. Dla zupełnego wyjaśnienia możnaby omówić zagadnienie: Jak obecnie przedstawia się polskość na ziemiach b. zaboru pruskiego? Wskazałoby to na fakt, że ziem tych Niemcy nie zdołali zgermanizować, że walka Polaków była skuteczna.

Utrwalenie. W oddz. IV po opowiedzeniu całości trzeba się przekonać, jak dzieci zrozumiały materjał historyczny i, w razie zauważenia błędów, usuwać je. W niektórych klasach, zwłaszcza słabszych, trzeba wpierw pytać, a potem dopiero kazać dzieciom samodzielnie opowiadać. W klasach bardziej rozwiniętych rozdrabnianie całości na zbiór pytań i odpowiedzi jest zbędne. Najłatwiej zauważyć można błąd przy opowiadaniu. Oczywiście nie obejdzie się bez pytań naprowadzających, jednak będą one jedynie pomocą przy opowiadaniu.

Skoro nauczyciel jest przekonany, że dzieci zrozumiały materjał, może dążyć do streszczenia w kilku zdaniach. Przyzwyczaja to dzieci do zwracania uwagi na rzeczy istotne. Streszczenie (kilka zdań lub nawet wyrazów) zapisać można na tablicy, a dzieci mogą wpisać do swoich notatników.

W oddz. VI sposób utrwalenia jest podobny. Chodzi tu przedewszystkiem o dokładne sformułowanie odpowiedzi na stawione w nawiązaniu pytanie. Odpowiedź formułują uczniowie wspólnie, t. zn. jeden opowiada, inni dorzucają swe uwagi. Utrwalenie polegać będzie na tem, że uczniowie muszą zdać sobie dokładnie sprawę z materjału historycznego. Poza tem nową formą utrwalenia może być porównanie ze stanem w Królestwie. W nawiązaniu przypomnieli sobie uczniowie wypadki w zaborze rosyjskim, teraz mogą wykazać podobieństwa i różnice. W razie braku czasu podobieństwa i różnice mogą opracować w domu i ewent. zapisać w notatnikach. Zmusi to uczniów do przemyślenia materjału, co w nauczaniu ma wielką wartość.

Nasuwa mi się tu jeszcze jedna uwaga: wspomniane wyszukiwanie podobieństwa i różnic w wypadkach historycznych stosować można równie dobrze w czasie poszukiwania nowego materjału — stosować oczywiście tylko wtedy, gdy okoliczności doprowadzą do tego. Bo zdarza się, że uczniowie zaczynają sami porównywać, a nauczyciel obawia się, iż „zepsują“ mu tok lekcji. Obawa niesłuszna, bo nie o wymuskany tok chodzi, lecz o osiągnięcie zamierzonego celu. Łatwiej zaś osiągnąć cel wtedy, gdy wykorzystuje się inicjatywę uczniów, aniżeli wtedy, gdy narzuca się własną.

Zastosowanie. W oddz. IV trudno coś jeszcze dodać ponad to, co omówiłem w poprzedniej części. Możnaby chyba odczytać jaką powiastkę o Marcinkowskim, jednak odpowiedniego utworu nie znam.

W oddz. VI można lekcję zakończyć odczytaniem opisu życia Marcinkowskiego, podanym w *Wypisach* Geberta-Gebertowej (Motty: *Przechadzki po Poznaniu*). Dużo tu materjału nowego, który zmusza do przypominania poprzednio przez uczniów zdobytych wiadomości, dużo ciekawych danych z życia Marcinkowskiego. Brak czasu — ta stała i nieznośna bolączka naszej szkoły — może przeszkodzić w wykorzystaniu tego materjału na lekcji. Jedynem

w takim wypadku wyjściem jest oddanie tematu do opracowania uczniowi, który swe wypracowanie referuje na jednej z następnych lekcyj i ewent. wpisuje do specjalnie w tym celu zaprowadzonego zeszytu referatów.

U w a g a. Przy opracowywaniu tematu lekcji mogą być pomocne nast. książki:

Julja Kisielewska: *W służbie Ojczyzny*, cz. II (oddz. IV);

Włodzimierz Jarosz: *Opowiadania z dziejów powszechnych i polskich*, cz. II (oddz. VI):

Gebert i Gebertowa: *Opowiadania z dziejów powszechnych ze szczególnem uwzględnieniem dziejów Polski*, cz. II (oddz. VI);

Gebert i Gebertowa: *Wypisy historyczne z dziejów ojczystych;*

Julja Kisielewska: *Dzieje Polski w obrazach.*

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

NOWE KSIĄŻKI.

Nowa Historja Biblijna Diecezjalna. Poznań 1931. (Skład główny: Księgarnia Spółki Pedagogicznej.) Str. 271 + IV. Cena 3,60.

Ukazała się *Nowa Historja Biblijna Diecezjalna* jako podręcznik dla szkół powszechnych i pierwszych klas gimnazjalnych. Stara *Historja Biblijna* bowiem nie odpowiada wymogom dydaktycznym, a podręczniki dla gimnazjum niższego (poza podręcznikiem ks. dr. Baranowskiego) zbyt są obszerne i drogie wskutek różnych dodatków.

Jakie są walory nowego podręcznika historji biblijnej? Przedewszystkiem należy podkreślić z uznaniem, że język opowiadań biblijnych jest prosty, potoczysty i, o ile możności, zbliżony do języka Pisma św. Dyspozycja opowiadań jest również dobra, a zwłaszcza piękny jest podział kazania na górze. Słusznie też połączono w jedno opowiadanie zapowiedzenie narodzenia św. Jana Chrzciciela i narodzenie jego. Niemniej należy przyjąć z radością kolejność opowiadań z dziecięctwa P. Jezusa: Boże Narodzenie, Ofiarowanie P. Jezusa w świątyni, Mędrcy ze Wschodu, Ucieczka do Egiptu. (W dawniejszej *Historji Biblijnej* następowało po Mędrcach ze Wschodu, Ofiarowanie P. Jezusa w świątyni i dopiero po tem opowiadaniu Ucieczka do Egiptu.)

Z pośród cudów Pana Jezusa odczuwa się brak tak dobrze zaprotokółowanego cudu jak: Uzdrowienie ślepego od urodzenia. Niesłusznie też zbytnio skrócono rozmowę Pana Jezusa z Nikodemem. Brak tam szczególnie pięknych słów Pana Jezusa: „Tak Bóg umiłował świat“ itd. Bardzo podnosi wartość nowego podręcznika dobór ilustracyj. Ma się wrażenie, że z głębokiem znawstwem wybrano z istniejących najlepsze. Niestety nie wszystkie w druku się udały. Drobne te braki znikną z pewnością w następnem wydaniu, a przybędzie też konieczny spis rzeczy.

Wolsztyn (woj. poznańskie.) Ks. W. Karasiewicz.

NASZE ECHA.

Czy ministerjalny plan godzin wyznacza wystarczającą liczbę lekcyj języka polskiego?

W numerze 9 *P. S.* nadmienił redaktor w dopisku, że niejednokrotnie spotkał się z opinją, iż ministerjalny plan godzin wyznacza za mało lekcyj języka polskiego, zwłaszcza w wyższych oddziałach w porównaniu z robotami ręcznemi. Zaznaczył przytem, żeby Czytelnicy *P. S.* nadsyłali w tej sprawie swe uwagi.

Pragnę podkreślić na wstępie, że nie chodzi mi o obronę programu i rozkładu ministerjalnego. Wiemy przecież wszyscy, że nasze programy muszą ulec przebudowie i to w niektórych przedmiotach dość gruntownej. Jednak programy te są dla nas obowiązujące, i dlatego musimy je wypełniać. Z drugiej strony dopiero w ogniu prób i doświadczeń okazuje się, czy dany program jest właściwy i dobry, czy też, że nie odpowiada celom i założeniom, jakie sobie stawiamy. Nikt chyba z nas nie obroni programu języka polskiego (ministerjalnego) od zarzutu, że jest za obszerny i że materjał nie da się całkowicie wyczerpać.

Narzekania na małą liczbę godzin języka polskiego w porównaniu z robotami ręcznemi pochodzą m. zd. od zagorzałych „specjalistów" na terenie szkoły powszechnej. Nie potępiam bynajmniej specjalizacji, która ma pewne dodatnie strony, jak to, że nauczyciel gruntowniej zna „swój" przedmiot i metodykę tegoż, a przez to może lepiej poprowadzić nauczanie tego przedmiotu. Ale z drugiej strony ta specjalizacja nie powinna być jednostronna, tak, by nauczyciela np. matematyka nic nie obchodził język polski uczniów jego klasy. **Na terenie szkoły powszechnej musi być koncentracja i korelacja przedmiotów** a nie jednostronne poszufladkowanie materjału nauczania na poszczególne przedmioty. Zamiast narzekań specjalistów na małą liczbę godzin należy układać program prac z danego przedmiotu w porozumieniu z innymi nauczycielami. Nauczyciel języka polskiego jest (w szkole wyżej zorganizowanej) w szczęśliwszem położeniu niż nauczyciel robót ręcznych. Bo nieraz pracę z robót ręcznych uczeń może wykonać tylko w szkole, gdy w języku polskim może pracować i w domu. Czyta książki z bibljoteki szkolnej — a nawet na lekcji robót ręcznych poprawia nauczyciel jego wyrażenia słowne.

Nauczanie w szkole nie może być potraktowane w sposób: „z każdej beczki po troszeczki". Tu chodzi o to, aby uczeń przez pracę fizyczną i umysłową urabiał swą osobowość. Na lekcjach robót ręcznych będzie pracował więcej fizycznie (choć i umysłowo też musi pracować), na lekcjach polskiego będzie pracował więcej umysłowo. Nie możemy więc z programu szkoły powszechnej usunąć robót ręcznych, a godziny te przeznaczyć na język polski. „Współczesna cywilizacja głosi ewangelję pracy, będącej jedynem i niewyczerpanem źródłem wszelkich wartości materjalnych i duchowych. (H. Rowid: *Szkoła twórcza*, 1929 rok.) A więc praca nietylko umysłowa, ale i fizyczna!

Na zakończenie pragnę zaznaczyć, że nie jestem „specjalistą od robót ręcznych". Umiłowanym moim przedmiotem jest historja, a zatem jestem trochę pokrewny specjalistom-polonistom. Ludwik Koza, Teodorów (woj. kieleckie).

Prosimy o nadsyłanie dalszych odpowiedzi i nowych pytań do rubryki „Naszych Ech". Red.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

KURSY WAKACYJNE DLA NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH. W roku bież. władze szkolne organizują podobnie jak w latach ubiegłych, około 100 kursów wakacyjnych dla nauczycielstwa szkół powszechnych. Szczegółowy rozkład kursów wakacyjnych był ogłoszony w kwietniowym numerze Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P.

Zapisy odbywają się przy pomocy karty wpisowej, która jest do nabycia w cenie 8 gr w księgarniach, sprzedających druki szkolne.

Termin zapisu upływa z dniem 1 czerwca 1931 r. Wpisowe w kwocie 20 zł wraz z kartą wpisową należy przesłać w drodze służbowej do Inspektora, organizującego kurs, o ile w rozkładzie kursów niema innych wskazówek. K.

WAKACYJNE KURSY PEDAGOGICZNE W GENEWIE. Międzynarodowe Biuro Wychowania organizuje od 3 do 8 sierpnia 1931 „czwarty kurs specjalny dla nauczycielstwa wszystkich kategoryj“. Głównym problemem kursu jest kwestja szerzenia znaczenia Ligi Narodów oraz sprawa współpracy międzynarodowej. Omówione będą tematy z psychologji. pedagogji, dydaktyki i metodyki wychowania w duchu pokoju. Wykładać będą znani pedagogowie, jak Claparède, Bovet, Piaget, Ferrière i in. Biuro zwróciło się do Ministerstw Oświaty o delegowanie stypendystów, jak to czyniły w latach poprzednich. Koszta kursu wynoszą 20 fr. szw.

Bezpośrednio przed kursem M. B. W. odbędzie się wakacyjny kurs tygodniowy Instytutu J. J. Rousseau'a od 27 VII do 1 VIII 1931 o programie następującym: Claparède: Psychologja eksperymentalna; Bovet: Zasady i realizacja szkoły aktywnej; Piaget: Zabawy a myślenie symboliczne dziecka; Baudouin: Psychologja; Descoeudres: Psychologja dziecka etc. Koszta kursu wynoszą 30 fr. szw.; za dwa kursy tylko 40 fr. szw. Po wszelkie informacje należy się zwracać do Sekretarjatu Instytutu i Międzynarodowego Biura Wychowania (Genève 44, rue des Maraîchers). K.

MATERJAŁ NA „TYDZIEŃ DZIECKA“. W związku z „Tygodniem Dziecka“, który zorganizowany będzie od 24 do 31 maja rb. włącznie Polski Komitet Opieki nad Dzieckiem przygotował dla osób, które brać będą czynny udział w pracach propagandowych, dwa rodzaje kompletów odpowiednich druków.

Jeden z nich zawiera hasła, plakaty, ulotki itp. materjał niezbędny przy urządzaniu „Tygodnia Dziecka“, drugi zawiera materjał pomocniczy do wygłaszania odczytów w tymże czasie. Nie chcąc obciążać odbiorców stosunkowo dużemi kosztami przesyłki za zaliczeniem pocztowem, P. K. O. D. zwraca się do PP. Kierowników Szkół, Nauczycieli oraz osób zainteresowanych, z prośbą o łaskawe wpłacanie należności zgóry przed zamówieniem na konto „Tygodnia Dziecka“ w P. K. O. Nr. 19219, za żądane komplety.

1) Komplet druków propagandowych (hasła, ulotki, plakaty) . . zł 2,20.
2) „ broszur (materjał pomocniczy do odczytów) . . . . „ 2,50.

Zamówiony materjał Komitet wysyła natychmiast po otrzymaniu zawiadomienia z P. K. O. o dokonanej wpłacie. — P. K. O. D., Warszawa, ul. Jasna 11.

Niniejszem prostujemy równocześnie mylną informację, umieszczoną w Nr. 9 *P. S.* na str. 360, jakoby Centrala P. K. O. D. wysyłała całkowity materjał bezpłatnie. Red.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

TOW. „BIBLJOTEKA RELIGIJNA", LWÓW.

Dr. Mieczysław Skrudlik: *Królowa Korony Polskiej.* Szkice z historji malarstwa i kultu Bogarodzicy w Polsce. Wydano z zasiłkiem Funduszu Wydawniczego im. X. Arcyb. Bilczewskiego. Str. 372. Cena zł 12,50.

W kościołach, rozrzuconych na całym obszarze Polski, pomimo wojen, pożarów i barbarzyństwa obrazoburców, pozostało jeszcze sporo godnych uwagi obrazów Matki Boskiej, której kult był u nas zawsze żywy. Pochodzą one z różnych epok i malowane są przez różnych artystów.

Ikonografją Matki Boskiej w Polsce zajął się dr. Mieczysław Skrudlik i w szeregu ciekawych szkiców, ukazujących się w książce pt. *Królowa Korony Polskiej*, zdał sprawę z wyniku swoich w tym kierunku poszukiwań i badań. Książka, obejmująca historję sztuki kościelnej w Polsce, tłumaczy na szeregu przykładów, zilustrowanych 109 wizerunkami Najświętszej Panienki, jak to na przestrzeni długich wieków ścierały się ze sobą u nas dwie kultury: łacińska i bizantyńska i jakie w sztuce naszej pozostawiły one ślady. Dr. Skrudlik robi między in. ciekawą uwagę, iż w malarstwie brak typu Madonny renesansowej, i że od typu gotyckiego i bizantyjskiego przeszliśmy odrazu do baroku, wzorującego się na malarstwie włoskiem, francuskiem i hiszpańskiem.

Książką o Królowej, Opiekunce i Orędowniczce narodu polskiego, napisaną z dużą wiedzą artystyczną i z całkowitem opanowaniem przedmiotu, warto się specjalnie zainteresować.

NASZA KSIĘGARNIA, WARSZAWA.

W. Czyżycki: *Jak wykonać samemu pomoce szkolne?* Część II. Str. 56 z 36 tabl., licznemi rysunkami i fotografjami w tekscie. 1931. Zł 3 80.

Opracowane w niniejszem podręczniku pomoce naukowe są to przedmioty, do których tematy autor zaczerpnął nietylko z dzieł, załączonych w spisie literatury oraz z konferencyj, odbytych ze specjalistami, ale w dużej części są tu opisane projekty słuchaczów Państw. Instytutu Robót Ręcznych i Wyższych Kursów Nauczycielskich Rysunkowo-Slöjdowych. Połączono więc w tej książeczce teorję z praktyką — dla praktyki szkolnej, zwłaszcza w nauce geografji i przyrody. To też autor dla tych właśnie przedmiotów przeznacza pomoce naukowe, które omawia i których rysunki przedstawia na kartach swej broszurki. Warto jeszcze podkreślić i to, że pomoce te w większości dadzą się wykonać w pracowniach, zaopatrzonych tylko w strugnice i narzędzia.

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA, POZNAŃ.

Prof. Edmund Jankowski: *Sad i ogród owocowy.* Część specjalna. Wydanie piąte dopełnione. Z licznemi rysunkami. (Gleba Nr. 7.) str. 179 Cena zł 8,—.

W wydawnictwie „Gleba" ukazała się świeżo część druga obszernej pracy znakomitego pomologa prof. Edmunda Jankowskiego, poświęcona hodowli poszczególnych roślin i gatunków owoców. Kto tak jak nestor pomologów polskich przez lat półwiecze sam hodował najrozmaitsze drzewa owocowe i śledził przytem postęp wiedzy ogrodniczej zagranicą, ten najlepiej powołany jest do orzekania o najlepszych metodach hodowli i wyborze odmian owocowych w Polsce. Dlatego praca prof. Jankowskiego, zarazem świetnego teoretyka jak i znakomitego praktyka może być z największem zaufaniem polecana początkującym hodowcom i właścicielom sadów, a jest tem milsza, że wskroś rady fachowca przebija uczucie patrjotyczne obywatela, pragnącego, by ziomkowie zwrócili pilniejszą uwagę na sadownictwo, jako bardzo korzystną, lecz dotąd naogół lekceważoną gałąź wytwórczości roślinnej.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu